

Marie CLERX

Le rôle du chercheur dans la médiation des savoirs. Le cas de l'éducation physique

Notice biographique

Marie Clerx est assistante de recherche dans l'entité EDPM (éducation par le mouvement) de la FSM (Faculté des Sciences de la Motricité), à l'UCL (Université catholique de Louvain-la-Neuve – Belgique). Sa thèse porte sur la formation d'adultes, en lien avec la didactique de l'éducation physique.

Résumé

En Belgique francophone, le stage de formation continue du CUFOCEP (Centre Universitaire pour la Formation Continue en Education Physique) accueille près de 850 enseignants d'éducation physique depuis 30 ans. Les stagiaires s'initient ou se perfectionnent, durant 15 heures, dans deux activités choisies parmi une soixantaine. Lecomte (2002) positionne cette formation comme une ressource majeure dans la construction de la pratique enseignante. Dans la présente recherche, nous nous intéressons à l'enseignant, sans cesse en apprentissage dans sa situation de travail (BILLETT, 2001). La participation au stage lui permet-elle de s'adapter à un environnement organisationnel changeant, dans le but de l'améliorer, par des réinvestissements multiples ? Le cadre théorique de référence est celui de la connaissance ouvragée (VAUSE, 2010) de l'enseignant. Afin d'évaluer les réinvestissements effectués à la suite du stage de formation continue, un dispositif de capture, de traitement et d'analyse vidéo est mis en place en partenariat avec un enseignant et ses élèves. Ce dernier est observé et filmé lorsqu'il anime un cycle d'acrospport, discipline suivie en formation. Les événements significatifs sont repérés et discutés lors d'un entretien d'autoconfrontation. Cette étude démontre l'impact majeur du chercheur dans la médiation des savoirs acquis par l'enseignant lors de la formation et réinvestis sur le terrain. Bien que la démarche soit coûteuse en temps et en investissement, la présence et l'intervention du chercheur aux différents moments du processus d'intégration des nouveaux savoirs constituent un bénéfice pour l'enseignant tant sur le plan pratique (montage vidéo, dvd) que sur le plan réflexif (via l'entretien d'autoconfrontation).

Abstract

In French-speaking Belgium, the lifelong learning of the CUFOCEP welcomes 850 physical education teachers for 30 years. The trainees learn or perfect, for 15 hours, in two activities chosen among about sixty. Lecomte (2002) places this training as a major resource in the construction of the teaching practice. In the present research, we are interested to teacher, ceaselessly apprenticed in his working situation (BILLETT, 2001). Does the participation in the training allow to adapt itself to a changeable organizational environment, with the aim of improving it, by multiple reinvestments? The theoretical reference framework is the one of the "working knowledge" (VAUSE, 2010) of the teacher. To estimate reinvestments made following the training, a plan of capture, processing and video analysis is set up in partnership with a teacher and his pupils. The latter is observed and filmed when he leads a cycle of acrobatic gymnastics, the activity followed in formation. The significant events are spotted and

discussed during an interview of autoconfrontation. This study demonstrates the major impact of the researcher in the mediation of the knowledges acquired by the teacher during the training course and reinvest on the ground. Although the approach is expensive in time and in investment, the presence and the intervention of the researcher at the various moments of the process of integration of the new knowledges constitute an advantage for the teacher both on the practical plan (video, DVD editing) and on the reflexive plan (via the interview of autoconfrontation).

Mots-clés : apprentissage en situation de travail, connaissance ouvragée, formation continue, réinvestissement, rôle du chercheur.

Keywords : learning in the workplace, working knowledge, lifeling learning, reinvest, role of the researcher.

Introduction

Le CUFOCEP (Centre Universitaire pour la Formation Continue en Education Physique), organisé en juin 2013 pour la 31^e fois consécutive, rassemble, pendant trois jours, près de 850 enseignants qui pratiquent 15 heures d'activités physiques et sportives. Ces dernières se répartissent en deux catégories : les activités « principales » se déroulent durant dix heures et les activités « complémentaires » durant cinq heures. Chaque année, une soixantaine d'ateliers différents composent le programme, dont 20% sont nouveaux. Nous avons déjà démontré l'intérêt manifesté par les enseignants à participer à ce stage dans lequel règne le plaisir de pratiquer et d'apprendre (2010). C'est en effet un lieu de ressourcement approprié pour approcher au plus près les avancées du métier et pour répondre aux multiples besoins professionnels. De plus, les propositions didactiques et scientifiques se conjuguent avec les pratiques d'enseignement au quotidien, facilitant de ce fait l'accès aux savoirs. Remise à niveau, savoirs nouveaux ou encore perfectionnement : voilà donc, en quelques mots-clefs, ce à quoi le stage donne accès, permettant à chacun de trouver ce qu'il cherche.

Le contexte de formation d'adultes dans lequel nous nous situons nécessite de s'intéresser aux différents apprentissages qui en découlent. Bien que les participants soient motivés à participer à cette formation, le pari de les aider à s'approprier de nouveaux acquis n'est pas gagné d'avance. En effet, « quel que soit le dispositif pédagogique mis en place, le sujet apprenant exerce une activité cognitive sur la situation. Qu'il s'agisse des informations qui lui parviennent de l'enseignant (le formateur dans notre cas), des pairs ou de la tâche elle-même, elles seront traitées – sélectionnées et organisées significativement – par le sujet sur la base des connaissances préalables qu'il aura activées » (BOURGEOIS et NIZET, 2011 : 32). La composante « individu » doit donc être prise en considération. De ce fait, l'engagement du stagiaire et sa volonté d'acquérir de nouveaux apprentissages auront un impact direct sur l'efficacité de la formation.

Lorsqu'un adulte s'engage dans une formation, cela sous-entend forcément qu'il a un projet. Dans une dimension conative, cela « suppose une mobilisation d'énergie finalisée par un désir, une volonté,

un besoin de changement qui lui (le projet) donne sens » (BOURGEOIS et NIZET, 2011 : 36). De ce fait, « comme apprenant, si je m'engage dans un processus de formation, si j'y mobilise des ressources et de l'énergie, c'est que j'éprouve un besoin, un désir de connaissance ; c'est que j'attends de la formation qu'elle contribue à faire passer mes connaissances d'un état actuel à un état attendu. Je suis à la recherche d'un équilibre nouveau au niveau de mes connaissances » (BOURGEOIS et NIZET, 2011 : 37). A travers cette recherche, nous nous efforçons de vérifier comment les stagiaires s'inscrivent dans le processus décrit.

Pour aller jusqu'au bout du raisonnement, il semble cohérent d'envisager l'enseignant en situation de travail, c'est-à-dire dans sa classe. Billett (2001) et Eraut (2004 ; 2008) ont démontré qu'un sujet continue d'apprendre en situation de travail et que les apprentissages inhérents à la pratique la rendent plus efficace. Billett (2001 : 14) insiste notamment sur le fait que « la structure des lieux de travail et les routines fournissent les expériences d'apprentissage des activités de travail quotidiennes [...]. La participation aux tâches sur le lieu de travail assiste les nouveaux apprentissages et renforce ce qui a été appris par une pratique antérieure ». Eraut (2008 : 2), quant à lui, met en avant les types de progressions qui peuvent être effectuées par les personnes en situation de travail, comme par exemple, « faire les choses plus vite, améliorer la qualité du processus ou la communication en rapport avec la tâche, combiner les tâches de manière plus efficace, reconnaître plus rapidement les problèmes possibles, augmenter la difficulté des tâches à réaliser ou encore jongler avec plus de difficultés ». Il sera profitable pour les enseignants de voir sur quels paramètres ils sont capables de s'améliorer à partir non seulement des formations suivies mais aussi des situations de travail vécues.

L'intérêt de la formation continue pour l'enseignant n'est pas de se limiter au seul objectif d'acquérir de nouveaux apprentissages mais plutôt de mettre ces derniers au profit des élèves en les réinvestissant dans les cours, dans le but de les améliorer. Malgré l'impression positive que les participants retirent de la formation, un questionnaire de taille demeure : l'« instant » de formation plaît, mais qu'en est-il « après » ? Pour la plupart des stagiaires, les intentions de réinvestissement sont bien présentes (CLERX, 2010).

Afin d'être au clair sur cette notion centrale, il convient de la définir. Pour Eraut (2008 : 13-14), le réinvestissement est le « processus d'apprentissage impliqué quand une personne apprend à utiliser des connaissances / des compétences / une expertise acquises antérieurement dans une nouvelle situation. Il est suffisamment simple si la nouvelle situation ressemble à celles rencontrées au préalable. Il sera long et parsemé de nombreux défis à relever si la situation nouvelle est complexe et inconnue ».

Les éléments ci-dessous permettent d'ancrer la signification que nous lui attribuons.

Premièrement, l'enseignant se trouve sans cesse dans des environnements organisationnels changeants. Plusieurs auteurs (BRACKE, 2004 ; HASKELL, 2001 ; MC KEACHIE *et al.*, 1986) précisent cet aspect adaptatif et contextualisé. De même qu'Héraclite avançait que

l'« on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve », Haskell (2001) insiste sur le fait qu'aucune situation ne se produit jamais deux fois de la même manière. Nous pouvons en conclure que l'on n'enseignera jamais deux fois la même leçon, en raison d'un milieu riche, complexe, changeant et dépendant de nombreux facteurs extérieurs à l'individu.

Deuxièmement, la notion de réinvestissement – et de ce fait de réinvestir – laisse entendre que l'enseignant dirige son énergie dans la réalisation de la tâche, dans la résolution d'un problème ou dans la recherche de solutions pour n'importe quelle situation *indéterminée* (Dewey, 2006). Par conséquent, il y met de sa personnalité, remet à sa sauce, ajoute sa touche personnelle et fait appel à sa créativité (MC KEACHIE *et al.*, 1986), grâce à une démarche réflexive.

Troisièmement, et pour synthétiser, il semble indispensable de préciser que tous ces apprentissages sont d'abord appropriés et assimilés, ensuite adaptés, retravaillés, améliorés et ajustés au contexte.

1. Question de recherche et hypothèses

Le but de cette recherche est de découvrir les effets d'une telle formation continue sur les pratiques enseignées, en termes de qualité de l'enseignement et d'apprentissages pour les élèves. Paquay (2000 : 276) affirme d'ailleurs que : « la formation continue d'enseignants n'a peut-être de sens pour les enseignants que dans la perspective du transfert aux pratiques d'enseignement en classe, *in fine* au bénéfice des élèves ».

Notre question de recherche principale est donc la suivante : un enseignant est-il capable d'améliorer ses cours grâce aux réinvestissements effectués à partir d'une formation continue ?

Trois hypothèses sont alors à vérifier.

1. La participation au stage de formation continue permet à l'enseignant de s'adapter plus efficacement à un environnement changeant.
2. L'enseignant met en place toutes sortes de stratégies pour optimiser le taux de réinvestissement de la formation vers ses classes.
3. De nombreux facteurs influencent positivement ou négativement le réinvestissement des acquis de la formation continue.

2. Appui théorique : la connaissance ouvragée

Nous nous appuyons sur le cadre théorique de la connaissance ouvragée, développé par Vause (2010). Cette dernière est décrite comme ceci : « une connaissance construite pour et par le travail portant à la fois les marques de l'histoire du travailleur et les marques de son travail » (VAUSE, 2010 : 7). En effet, c'est sur la base de leur connaissance ouvragée que les professionnels sont en mesure de réinvestir au mieux. Elle est rattachée aux histoires personnelles

de l'enseignant, à son lieu de travail, à son école et à sa classe mais aussi aux différentes formations suivies, permettant de façonner ses connaissances (Fig. 1.).

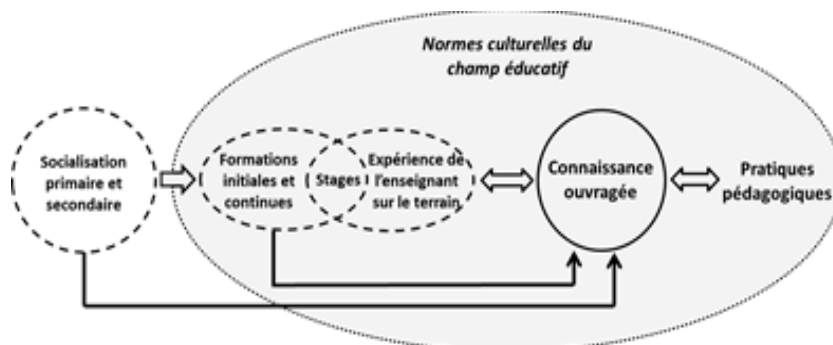


Fig.1. Processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants (VAUSE, 2010) [photo : D.R.I.]

3. Dispositif méthodologique et implication du chercheur

Afin de rendre compte de la spécificité de ce travail, il est incontournable de se tourner vers la recherche qualitative. Etant donné que nous souhaitons approcher au plus près la complexité du processus de réinvestissement, il est nécessaire de tenir compte d'un grand nombre de paramètres. Le recueil des données dans son ensemble (choix des sujets, méthode, traitement, moment) est donc volumineux et diversifié.

3.1. Enregistrement vidéo d'une activité sélectionnée au préalable

La première étape de la recherche consiste à sélectionner une activité principale proposée lors de l'édition 2012 du stage du CUFOCEP et à en filmer les dix heures de formation, après avoir reçu l'accord des organisateurs, du formateur concerné et des stagiaires. Dans un premier temps, nous expliquons les raisons qui nous ont poussée à choisir cette activité plutôt qu'une autre. Dans un deuxième temps, nous développons de quelle manière nous exploitons ces données vidéo.

Une activité a donc attiré notre attention. Il s'agit de l'atelier « Acrosport » (ACSC), animé par Patrick Messin depuis six ans¹. Cette discipline fait partie des incontournables des gymnases scolaires. En effet, de nombreux enseignants n'étant pas à l'aise avec les activités d'expression telles que la danse ou l'aérobic s'orientent sans trop d'hésitations vers l'enseignement de l'acrogym. Facilement exploitable et réutilisable, elle est pourtant souvent adidactisée et les élèves se

¹ La description de l'atelier est disponible sur le site du CUFOCEP (www.cufocep.be).

retrouvent très rapidement sollicités pour créer des modules, des pyramides ou des spectacles sans avoir réellement intégré les notions de base. De plus, l'originalité est souvent mise de côté, laissant place à des exercices répétitifs d'année en année. Les objectifs poursuivis et le contenu enseigné par Messin lors du stage comblent ce déficit en alimentant et en pimantant l'animation de l'activité.

3.2. Réalisation d'un montage vidéo (DVD) récapitulatif de la formation

Un DVD est réalisé, reprenant les moments forts du stage et résumant de la manière la plus exhaustive possible les situations vécues. Ce DVD d'une durée d'1h30, confectionné à l'aide du logiciel *Avid studio*, est envoyé aux stagiaires ayant participé à l'atelier en question. Le but est, tout d'abord, de les remercier pour leur contribution dans l'étude mais, surtout, de leur fournir un outil qui favorisera les réinvestissements.

3.3. Entretien à chaud après le stage pour évaluer les intentions de réinvestir les acquis du stage

Dans la foulée du stage, s'en suit une sollicitation « à chaud » des participants à l'activité ACSC, et ayant donné leur accord pour participer à la suite de l'étude afin de réaliser une interview semi-directive sur leurs intentions de réinvestissement. L'intégralité des interviews est transcrite. L'objectif est de comparer leurs intentions avec les réinvestissements qui seront réellement effectués et, surtout, de comprendre ou de déterminer pourquoi et comment ces derniers se sont produits. Cela ravive toute la question des facteurs influençant (positivement ou négativement) le réinvestissement.

3.4. Enregistrement vidéo de plusieurs séances de cours de l'enseignant donnant la discipline suivie en FC

La présente étape se réalise sur le terrain de l'école. L'enseignant filmé pendant le stage – ayant accepté de poursuivre l'étude et ayant exprimé ses intentions de réinvestissement – l'est à nouveau, dans sa classe cette fois, lorsqu'il y enseigne le contenu appris en formation continue. Cette opération permet de confronter les réinvestissements réellement effectués sur le terrain avec les intentions déclarées, et d'ainsi prendre en considération les raisons des réussites mais aussi des échecs ou abandons, sans oublier les éventuelles difficultés rencontrées.

L'attention portée à la connaissance ouvragée de l'enseignant restera au cœur de nos préoccupations tout au long de cette étape et de celles qui suivront.

3.5. Entretien d'autoconfrontation

Après avoir visionné une première fois l'intégralité des séances filmées chez cet enseignant, cinq situations significatives (Tabl. 1.) ont émergé, en termes de réinvestissement.

Cinq situations significatives	
1	Situation déjà enseignée et maintenue telle quelle malgré les apports du CUFOCEP
2	Situation nouvelle initiée par la participation au CUFOCEP et jamais enseignée auparavant
3	Situation déjà enseignée mais améliorée grâce à un/des apport(s) du CUFOCEP (ex. : résolution de problème, diversification, perfectionnement)
4	Situation déjà enseignée mais transformée, développée (l'enseignant innove, invente, crée de nouvelles situations) à partir du CUFOCEP
5	Situation dans laquelle les élèves innovent eux-mêmes, créent des situations imprévues sur lesquelles l'enseignant peut rebondir

Tabl. 1. Situations significatives repérées dans les vidéos de l'enseignant (CLERX, 2013).

Des extraits spécifiques à chaque situation ont donc été sélectionnés par l'enseignant, en concertation avec le chercheur. Ceci a permis de réaliser un montage vidéo reprenant tous les extraits choisis, classés par situation et par ordre chronologique des séances enseignées.

C'est principalement lors de cette étape qu'il est possible de questionner ou d'aller chercher de l'information sur la connaissance ouvragée de l'enseignant.

L'autoconfrontation est utilisée comme méthode d'explication de l'action, en particulier des cognitions qui accompagnent l'action et qui sont observables sur la vidéo. Il s'agit de « replonger l'acteur dans son action passée afin de récupérer son activité cognitive en situation » (YVON et SAUSSEZ, 2010 : 15). Albarello *et al.* (2013 : 7-8) expliquent que le fait de « communiquer à autrui sur son expérience, voire chercher à lui en transmettre quelque chose, peut aussi être vu comme une (autre) expérience en soi, également porteuse de transformations pour le sujet ». On perçoit donc bien l'intérêt de ce genre de technique dans notre cas.

Afin de lancer l'entretien, voici ce qui est formulé au sujet : *« l'intérêt de ce type d'entretien est que tu t'exprimes à propos de ton activité d'enseignement de manière à ce que je puisse penser, voir, ressentir la situation telle que tu la vis. Je souhaiterais, entre autres, découvrir la façon dont tu t'es emparé du contenu de la formation pour le réinvestir dans ton cours ».*

De manière à bien visualiser le dispositif qui est mis en place pour récolter les données, nous reproduisons la mise en situation dans la figure 2.

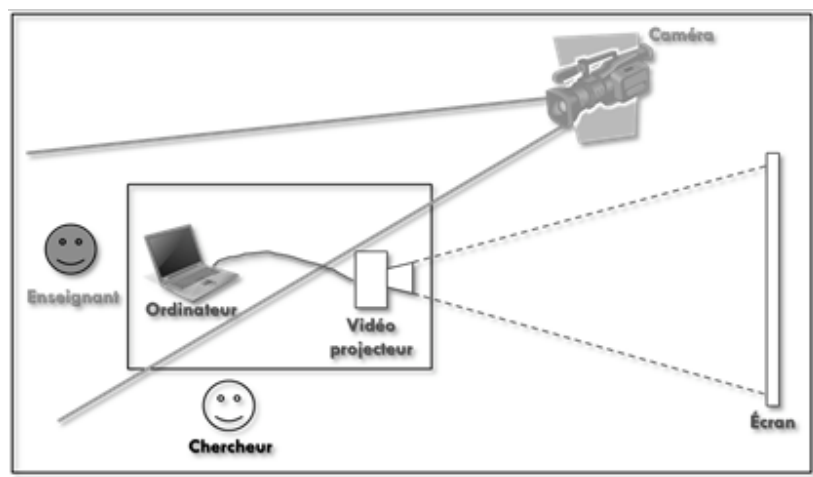


Fig. 2. Dispositif mis en place lors de l'entretien d'autoconfrontation.

Lors de l'entretien, les séquences sont montrées une à une et le sujet peut alors interagir à tout moment par rapport à ce qu'il a vu ou observé. Le rôle principal du chercheur est de recadrer la discussion si le sujet dérive sur des explications « ornementales ». L'entretien terminé, le *verbatim* est réalisé pour être traité à l'aide du logiciel *Nvivo*.

3.6. Rapport post-entretien

À la fin de l'entretien, un rapport de quelques lignes est demandé à l'enseignant, dans le but de l'amener à une démarche réflexive par rapport aux avancées éventuelles qu'il aura vécues. Cela lui permet de faire le point sur différentes questions, à savoir :

1. Les apports (personnels et professionnels) de l'entretien et de l'échange.
2. La découverte d'une facette personnelle, d'une manière de faire dont il n'avait pas conscience.
3. Les projets nouveaux qui feront suite à cette réflexion.
4. Les changements dans le métier, déclenchés par la participation au stage :
 - Que fais-tu maintenant que tu ne faisais pas avant ?
 - Sous quel motif t'autorises-tu à faire/à donner des activités/tâches/exercices que tu ne t'autorisais pas auparavant ?
 - Quels sont les événements qui t'ont poussé(e) à réorganiser ton travail/ta manière de donner cours ?
 - ...

4. Résultats

Etant que nous avons le souci d'accorder au maximum la théorie et la pratique de manière à ce que la recherche produise des savoirs utilisables par les praticiens et par les chercheurs, il semble logique de mettre en avant les effets positifs de la recherche sur l'enseignant et donc, indirectement sur le métier d'enseignant.

En outre, en raison du souci d'être à l'écoute des acteurs (les enseignants) pour mesurer l'objet (le réinvestissement) tel qu'il est construit et vécu dans leur quotidien, « une importance particulière est accordée aux perspectives de ces acteurs sociaux dans la définition de leur univers social, tout en tenant compte du contexte dans lequel s'inscrivent leurs actions » (VEILLETTE, BOUDREAULT et ROY, 2005 : 1).

Avant même de présenter les résultats spécifiques, un point non négligeable est à rappeler, celui de « contrôler les effets du chercheur » (HUBERMAN, 1991 : 421). Cela suppose de mettre en œuvre quelques « moyens destinés à augmenter les probabilités de produire des résultats crédibles », à savoir :

1. « La présence prolongée du chercheur dans le milieu » : le nombre d'heures passées à traiter des *verbatim* et d'autres documents, à filmer, à questionner et à observer ont permis de découvrir les finesses et subtilités des contenus.
2. « Les techniques de triangulation » : les différentes étapes exposées ci-dessus indiquent la volonté de trianguler les données.
3. « L'analyse des discordances » : le choix de plusieurs enseignants permet de contraster les avis et les façons de faire de chacun. « Les données représentent-elles adéquatement les multiples constructions de la réalité adoptées par les participants ? ».
4. « La présentation de suffisamment d'informations dans le rapport » : à nouveau, les différentes étapes montrent le souci d'aborder toutes les facettes du processus de réinvestissement (LINCOLN et GUBA, 1985, cité par TOUSIGNANT, 1989 : 192-194).

Voici donc à travers les six étapes méthodologiques décrites précédemment, l'impact observé de l'intervention du chercheur.

4.1. Enregistrement vidéo des 10h de FC en « acrosport scolaire »

Cette étape est sans conteste celle pour laquelle le chercheur a le moins d'impact. On observe, en effet, que les stagiaires restent « au naturel » lors de la formation et ne se soucient pas de la présence du chercheur qui les filme.

4.2. Réalisation d'un montage vidéo (DVD) récapitulatif de la formation suivie

Lors de la deuxième étape, le chercheur joue un rôle majeur puisqu'il intervient directement en fournissant un outil aux enseignants, favorisant les réinvestissements.

L'enseignant affirme qu'il est plus facile et plus rapide de préparer une séance à partir d'un support visuel plutôt que d'un support écrit. Cela est surtout vrai en termes de placement, d'organisation, de sécurité, etc. De plus, comme il le rappelle, dans la discipline d'éducation physique, « *une démonstration vaut mieux qu'un long discours* ».

Un autre avantage repéré par l'enseignant est que le DVD est une façon d'intéresser et d'impliquer les élèves. Selon lui, « *l'utilisation de la vidéo donne une note en plus, c'est un support qu'ils recherchent et alors ça marche tout de suite !* ».

4.3. Entretien à chaud après le stage pour évaluer les intentions de réinvestir les acquis du stage

La réalisation d'un entretien à chaud directement après le stage en rapport avec les intentions de réinvestir des enseignants est un plus pour favoriser l'utilisation des nouveaux acquis. Trois points ont été repérés.

Tout d'abord, l'enseignant est en quelque sorte forcé de réfléchir sur l'exploitation future des acquis du stage. Cela lui permet de se rendre compte des facteurs facilitant le réinvestissement des nouveaux savoirs et de les utiliser à bon escient. On note l'enthousiasme communicatif du formateur : « *Tu y côtoies des gens comme Patrick Messin (formateur) qui montrent un réel plaisir d'enseigner une discipline bien précise et automatiquement leur enthousiasme est communicatif et tu tentes de récupérer des éléments pour les transmettre à ton tour* », mais aussi la possibilité de participer au stage entre collègues d'une même école : « *Il nous est profitable à ma collègue et à moi, d'avoir pu suivre la même option parce que l'on part vraiment avec des objectifs que l'on peut développer en commun. Il y a moyen de trouver vraiment beaucoup de bonnes choses dans l'organisation du CUFOCEP, au niveau de ce que l'on peut extraire pour reproduire dans une école* ».

Ensuite, l'entretien conscientise l'enseignant sur les difficultés éventuelles qu'il pourrait rencontrer en réinvestissant les acquis. C'est un atout pour pouvoir y faire face plus efficacement le moment venu. Cela est vrai notamment par rapport à la quantité d'informations reçues : « *Maintenant, je relève aussi des difficultés : sur trois jours, tu brasses énormément d'informations. Tu passes rapidement des bases à des exercices réservés aux plus avertis parce que les groupes sont composés de gymnastes et de gens qui "ont envie", de profs de gym. Beaucoup de choses se mettent en place quasi automatiquement* ». Ceci l'est également par rapport à l'utilisation qu'il est possible d'en faire avec les élèves : « *Pour les élèves, l'approche peut être plus ardue : l'acrosport, il faut se toucher, se parler, il faut*

communiquer, avoir envie de... il faut trouver des porteurs, passer au-delà de certains a priori ».

« Il n'est pas évident dans un groupe de 25-30 jeunes, de réunir et faire participer des gens totalement différents, parfois avec des aspirations divergentes. Transmettre l'acrosport tel qu'on l'a montré ici à des étudiants risque d'être ardu parce qu'ils ne maîtrisent pas les techniques, la sécurité, les méthodes pour y arriver. Une leçon pour nous, cela passe vite, il faut du condensé et elle évolue un peu en fonction du retour que tu as des élèves ».

Enfin, la projection dans le futur à travers des projets à réaliser permet d'amener de la motivation et d'être dans le concret. Avant même de réinvestir, l'enseignant imagine deux projets totalement différents. D'une part, projeter le DVD du stage dans le local destiné aux rhétos² : *« Les rhétos y ont accès librement à l'inverse des autres classes. Pour essayer de les intéresser à certaines choses, parfois on met en place une vidéo ou bien les photos présentes sur le site de l'école, etc. »*. D'autre part, mettre en œuvre une collaboration entre les élèves de première et de dernière années : *« Des grands, qui se sentent un peu lourds pour être voltigeurs chez les grands, pourraient être porteurs chez les petits et les petits, qui sont un peu forts et qui seront obligés d'être porteurs, pourront être voltigeurs chez les grands. Donc ça veut dire qu'il pourrait y avoir une complicité entre des grands et des petits, comme il y a un parrainage entre les premières et les cinquièmes ».*

4.4. Enregistrement vidéo de plusieurs séances de cours de l'enseignant donnant la discipline suivie en formation

Il convient ici d'aborder l'effet caméra et son éventuelle perturbation du cours. On remarque l'influence sur le comportement de l'enseignant durant les premières séances : *« Là, c'est la toute première séance. Donc c'est la première fois que je suis filmé. Je sens la caméra qui m'inquiète et que je sais qu'on m'écoute et qu'on me voit. J'ai plus en tête ce que je dois faire que comment je vais vraiment donner cours. Le vocabulaire, tu sens que t'as un petit peu peur de ne pas dire exactement ce que tu dois, tu vois ? Et petit à petit, je sens dans les autres leçons que je me suis tout à fait détaché de la caméra et que mon but, c'était de donner cours. Le reste m'était tout à fait égal, j'étais comme j'étais. Mais la toute première fois, c'est vrai que tu te poses quelques questions, tu es en arrière-plan de la caméra. [...] Et tu espères que ça va bien marcher, tu es attentif à ce que les élèves regardent »*. Cet effet diminue avec l'habitude : *« Alors là, j'ai bon, c'est la troisième séance donc je ne me tracasse plus de la caméra, je sens que je leur donne cours. Je les taquine, héhé, et j'essaie d'animer le cours pour que, dès le début, ils aient envie de s'amuser quoi ! Voilà, c'est ça l'objectif »*.

L'enseignant reconnaît cependant que le fait d'avoir été filmé l'a forcé à préparer davantage ses leçons, ce qui augmente inévitablement la qualité du cours : *« Moi je trouve que c'était bien que tu sois là parce que ça m'a apporté, le fait de m'obliger de structurer et à le donner deux fois »*.

² La dernière année du secondaire en Belgique francophone s'appelle rhéto (rhétorique). Les rhétos sont donc les étudiants se trouvant dans cette année-là.

4.5. Entretien d'autoconfrontation

L'entretien d'autoconfrontation a permis à l'enseignant de prendre conscience de nombreux paramètres. Ils sont présentés points par points.

4.5.1. Faciliter l'évaluation de sa séance

L'enseignant affirme que le fait de visionner la séance avec un regard extérieur permet de repérer beaucoup plus facilement ce qui marche ou pas : *« C'est énorme. Là, effectivement, on voit qu'ils essaient ! C'est ça qui est bien, c'est qu'après un cours, tu ne sais pas toujours bien te rendre compte si ça a marché ou pas et de l'intérêt que chacun y a porté. Eh bien là, la vidéo te donne vraiment beaucoup d'indications. Et c'est enrichissant ça, franchement ! »*.

Cela permet également de découvrir comment agir plus efficacement par rapport à une situation précise : *« Tandis que maintenant que je vois ça, je peux leur dire "Toi, tu passes par ce rôle-là, toi celui-là, toi celui-là et toi par celui-là. Et vous devez passer tous les quatre à chaque poste". "Et là, ça peut prendre un petit peu plus de temps sur une seule figure qui sera une figure importante au niveau équilibre et au niveau hauteur" »*.

Enfin, il est désormais conscient de la manière dont il fait passer ses messages, dont il anime ses séances : *« C'est intéressant de se voir une fois pour se rendre compte de ce qu'on fait pour animer un cours... Soit blaguer pour que les élèves s'amuse bien, soit encourager. Et je remarque que souvent j'encourage aussi des exercices qui sont bien réalisés par certains. Ça les met un peu en valeur. Et puis les autres, ça peut peut-être les motiver pour essayer de bien travailler aussi »*.

4.5.2. Faciliter l'évaluation de sa séance

Voici plusieurs exemples de situation très illustratifs repérés par l'enseignant : *« Avec des chaussettes, c'est vrai que c'est toujours plus embêtant. On est souvent pieds nus en acrosport mais il y en a qui n'aiment pas les pieds par exemple. Mais c'est vrai que ce sont tous des petits détails qui font en sorte que peut-être ça ne réussit pas. Et ça, c'est le fait de le faire plusieurs fois qui fait que naturellement tu leur fais enlever les chaussures dans la salle et aussi les chaussettes »*.

« On verra bien au fur et à mesure des leçons, au plus tu donnes des choses compliquées où il y a un peu de risques, il faut bien maîtriser les prises, les appuis, il faut maîtriser le sens de rotation. Quand tu le fais une fois deux fois, dix fois, beh la dixième fois tu peux le donner sans crainte ».

« Ça c'est vraiment l'expérience qui fait que tu sais que si tu veux montrer quelque chose... et que la démonstration fonctionne... il faut rapidement repérer les gens ouverts, doués [...] il faut prendre l'exemple de ce que tu veux montrer correctement. Et puis, il faut parfois prendre l'exemple de ce quelqu'un ne montre pas bien du tout pour que les gens se voient dans une erreur ».

4.5.3. Analyser le cours et sa façon de l'animer

Se voir et découvrir de nombreuses indications sur sa manière de donner cours pousse l'enseignant à réfléchir sur sa propre pratique. Dans son rapport post-entretien, l'enseignant exprime plusieurs observations qu'il a faites :

1. *« clarté des explications,*
2. *précision des informations pour réaliser certains exercices,*
3. *acharnement sur certains élèves et pas sur d'autres qui passent inaperçus,*
4. *constatation du plaisir de donner cours et de voir les élèves réaliser des chouettes tâches,*
5. *maniement de l'humour et de situations qui animent le cours,*
6. *utilisation de phrases types, de "tics" ...,*
7. *possibilité de m'analyser comme je le fais avec un stagiaire ».*

L'avantage est aussi de constater que l'activité marche, est riche et plaît aux élèves : *« Je retire de cette expérience beaucoup d'envie de continuer à donner cours car je constate clairement que les élèves bougent, s'amuse, cherchent à réaliser ce que je propose mais aussi font part de beaucoup d'initiatives [...]. A part quelques moments où le cours végète un peu, je pense que, avec un peu d'habitude, ce sera une activité vraiment très riche et très intéressante ».*

4.5.4. Etre conscient de son mode de fonctionnement par rapport à certaines situations-types

Le dernier apport, et non des moindres, est la prise de conscience du mode de fonctionnement utilisé par rapport à des situations précises. Prenons l'exemple des situations déjà enseignées et maintenues telles quelles malgré la participation au CUFOCEP. On remarque que l'enseignant-partenaire les utilise majoritairement en début de cycle pour se sentir à l'aise. Cela lui permet en effet d'entrer dans l'activité avec quelque chose qu'il maîtrise. C'est également une stratégie utilisée de façon à ne pas balayer trop vite tout ce qu'il connaît en acrosport. Enfin, pour lui, ce mode de fonctionnement permet de revoir les éducatifs de base en gym, ce qui a une double utilité puisqu'ils sont utilisés comme manière d'évaluer le niveau des élèves mais ils seront aussi intégrés par la suite dans les pyramides.

4.6. Rédaction d'un rapport post-entretien

L'intérêt est de faire le point sur le chemin parcouru (voir point 4.5.3.) mais aussi de mettre sur papier les projets à réaliser. En voici quelques exemples.

4.6.1. Mieux structurer le cours

« J'ai l'intention de structurer un cours pour mes élèves de renforcement sport (2h/sem) car à partir de la 4^e sport, ce sont pratiquement les mêmes élèves en 5^e et 6^e sport. Ce qu'il faut, c'est s'imprégner de cette nouvelle discipline pour pouvoir créer un cours intéressant chaque année, en progression et auquel les élèves ont envie de participer ».

4.6.2. Proposer aux élèves de regarder les enregistrements

« Les élèves semblent intéressés de regarder les enregistrements sur le temps de midi. Ils n'ont pas majoritairement été dérangés par la caméra mais ils souhaitent se voir dans les différentes tâches proposées. Indiscutablement cela devrait les motiver pour s'améliorer et participer davantage si je représente acrosport l'année suivante. Ce n'est pas toujours facile de leur faire comprendre l'intérêt d'être "beau" mais quand on se voit, cela paraît évident ».

4.6.3. Travailler en parallèle avec les collègues

« Ce qui serait chouette c'est de pouvoir travailler en parallèle 2h avec une collègue et des élèves de 1^e pour pouvoir utiliser des voltigeurs plus légers et de créer des pyramides plus diversifiées. Cette collaboration pourrait être un moyen pour que les élèves de différentes classes apprennent à mieux se connaître et travailler ensemble. Cependant, certains éléments que je donne ne lui conviendraient pas en 1^e (trop tôt ou trop difficile à gérer). Il faudrait donc élaborer un fil rouge sur les six ans, avec la collaboration de nos collègues de 2^e et 3^e ».

4.6.4. Créer un spectacle d'acrosport pour le cabaret de l'école

« Tous les deux ans l'école organise un cabaret présenté début mai (trois représentations devant environ 600 personnes). Si pour 2015 nous pouvions créer un groupe motivé par la présentation d'un numéro, ce serait un bel aboutissement du projet ».

Conclusion

Après avoir exposé les résultats, nous sommes en mesure de faire émerger les effets du chercheur en tant qu'aide à la médiation des savoirs de l'enseignant. De plus, on remarque que la recherche a des retombées positives sur le sujet et sur son métier, c'est d'ailleurs là le but de l'analyse de l'activité. A plus large échelle, il est possible de se rendre compte de l'impact évident du CUFOCEP sur les pratiques de l'enseignant. Enfin, un dernier point est à souligner : la motivation de l'enseignant à réinvestir et à collaborer avec le chercheur ainsi que la mise en place de stratégies pour y arriver.

Bibliographie

- ALBARELLO L., BARBIER J.-M., BOURGEOIS E., DURAND M. (éd.), 2013, *Expérience, activité, apprentissage*, Paris : PUF.
- BILLET S., 2001, *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*, Crows Nest : Allen & Unwin.
- BOURGEOIS E. et NIZET J., 2011, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris : PUF.
- BRACKE D., 2004, « Un modèle fonctionnel du transfert pour l'éducation », dans PRESSEAU A. et FRENAY M. (éd.), *Le Transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, Sainte-Foy : Presses Universitaires de Laval, p. 78-106.
- CLERX M., 2010, *La Formation continue en éducation physique : « faire, apprendre et transférer » au CUFOCEP. Analyses croisées du dvd « Les dieux du stage » par des experts*, Mémoire de master en sciences de la motricité, Louvain-la-Neuve : UCL – FSM.
- CLERX M., 2013. *Document de travail non publié à destination du comité d'encadrement de thèse*, Louvain-la-Neuve : FSM – UCL.
- ERAUT M., 2008, *How professionals learn through work*, Surrey : SCEPTRE.
- HASKEL R. E., 2001, *Transfer of learning*. San Diego : Academic Press.
- HUBERMAN A. M. et MILES M., 1991, *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles méthodes*, Bruxelles : De Boeck.
- LECOMTE J. et al., 2002-2003, « Impact d'un dispositif centralisé de formation continue en éducation physique sur les pratiques et les identités enseignantes », *Staps*, n° 59, p. 71-87.
- MC KEACHIE W. J., PINTRICJ P. R., LIN Y. G. et SMITH D. A. F., 1986, *Teaching and learning in the college classroom: A review of research literature*, National center of research to improve postsecondary teaching and learning.
- PAQUAY L., 2000, « Donner du sens à la formation continuée », dans CARLIER G., RENARD J.-P. et PAQUAY L. (éd.), *La Formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles : De Boeck, p. 263-278
- TOUSIGNANT M., 1989, *Vers l'identification de critères d'évaluation et de moyens d'améliorer la qualité d'une recherche qualitative*, Québec : Université Laval.
- VAUSE A., 2010, « Le Processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants », *Les Cahiers de la recherches en éducation et formation*, n° 82, p. 1-54.
- VEILLETTE A.-M., BOUDREAULT V. et ROY B., 2005, *Enquête de plaisir : pour une définition populaire du plaisir de pratiquer une activité physique chez les adolescentes et les adolescents du Québec*, Québec : Université Laval.
- YVON F. et SAUSSEZ F. (éd.), 2010, *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Québec : PUL.